

De volta ao futuro da língua portuguesa.

Atas do X<sup>o</sup> CONGRESSO Mundial de Estudos de Língua Portuguesa

Simpósio 27 - Formação do professor de PL2/PLE: perspectivas de lá e de cá, 3599-3614

ISBN 978-88-8305-127-2

DOI 10.1285/i9788883051272p3599

<http://siba-esel.unisalento.it>, © 2017 Università del Salento

## ENSINAR A LER E ESCREVER EM L2. QUE PERFIL DOCENTE PARA ENSINAR ALUNOS IMIGRANTES?

Belisanda TAFOI<sup>25</sup>

### RESUMO

Nas últimas décadas, Portugal tornou-se um país de acolhimento e de integração de alunos imigrantes cujas características plurilinguísticas e pluriculturais despoletam questões e colocam desafios quer a aprendentes, (Mateus et al, 2002; Ançã, 2006; Grosso, 2008) desconhecedores do sistema linguístico português, quer a docentes. Confrontados com as dificuldades de ensino e aprendizagem de uma língua e com os currículos das diferentes disciplinas, têm surgido respostas educativas que pretendem minimizar os desafios da integração no sistema educativo, ao nível da aprendizagem da língua portuguesa e do processo de aquisição de competências essenciais na cultura autóctone.

Derivando desta realidade, apresenta-se a comunicação ancorada no trabalho de investigação realizado no âmbito do doutoramento da primeira autora, cujos objetivos são: a) perceber como se processa o acolhimento e as aprendizagens de alunos imigrantes num sistema educativo e numa língua de escolarização diferente da sua língua materna; b) identificar as expectativas, necessidades formativas e as conceções dos professores perante o ensino de Português Língua 2, que lhes permita sustentar as suas práticas e as estratégias de intervenção melhor adequadas ao perfil plurilinguístico e pluricultural dos alunos.

Nesta comunicação equaciona-se por um lado o trabalho desenvolvido em modelo de acolhimento de crianças e jovens imigrantes com línguas maternas muito diversificadas e, por outro, avança-se com informações acerca das conceções dos professores sobre o ensino de português L2, estratégias privilegiadas e necessidades de formação.

A compreensão e teorização, das realidades e dos contextos, ancoradas nos discursos dos docentes permite interpretar as suas perceções, perante a imersão de alunos imigrantes, em contexto linguístico com falantes nativos, aprendentes de português L2 e remetem para uma prática pedagógica reflexiva.

**PALAVRAS CHAVE:** Português como língua segunda; formação de professores; modelo de acolhimento.

---

25 Orientadores: Prof. Dr. Luis Tinoca; Prof. Dra. Otília Sousa

Instituição: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa; UIDEF [tafoi.be@gmail.com](mailto:tafoi.be@gmail.com)

## **Introdução**

A aprendizagem de uma língua, enquanto necessidade premente de estabelecer comunicação com outros falantes ainda que de línguas diferentes da língua materna (LM) do sujeito, impõe que se reflita acerca de qual a percepção dos sujeitos na procura do modelo educativo mais adequado, designadamente dirigido ao trabalho com alunos imigrantes de português língua não materna (PLNM). Comunicar e ultrapassar barreiras linguísticas obriga ao questionamento acerca das metodologias que apresentam maior eficácia perante tais desafios. Dotar os aprendentes de maior confiança para a inserção num meio e numa sociedade com características que lhes são desconhecidas, em parte ou na totalidade, é outra das questões basilares na aprendizagem de uma nova língua.

Aprender português como língua segunda (PL2) remete para um campo conceptual onde se entrecruzam competências sociais, cognitivas e motivacionais com o domínio na estrutura e gramática da língua (*Leiria, 2001; Grosso, 2005; Ançã, 2006; Tavares, 2007*). As aprendizagens da estrutura gramatical apresentam-se como as de mais difícil aquisição pelas especificidades da flexão verbal e das concordâncias que os alunos evidenciam (*Santos, 1991; Oliveira, 2003; Jacinto, 2007*).

Pretende-se, com este trabalho e a partir de um corpus de dados, contribuir para a compreensão das dificuldades que os alunos imigrantes apresentam no seu percurso académico na aprendizagem de PL2 e equacionar as estratégias e metodologias para o desenvolvimento do conhecimento metalinguístico, no reconhecimento e na prevenção dos erros que se detetam por interferência ou desconhecimento da língua (*DeKeyser, 2003*).

Destacar as concepções que os professores têm sobre o perfil, os saberes profissionais e os critérios que presidem à sua seleção para o desempenho de funções em modelo educativo turma de acolhimento, são também os objetivos principais onde esta investigação ancora e de onde emergem algumas questões.

## **Português L2**

Portugal, país onde se centra este estudo, tem-se tornado num espaço plurilingue e pluricultural pela integração e acolhimento de imigrantes oriundos dos mais variados países com predominância dos países de expressão portuguesa (Cabo Verde, Guiné

Bissau, São Tomé e Príncipe, Angola e Brasil) e do leste da Europa (Ucrânia, Moldávia, Rússia).

A população escolar portuguesa, até às três últimas décadas caracterizada como homogénea, alterou a configuração dominante dos contextos educativos, devido inicialmente pela vaga de imigração que desde os anos 80 com o regresso de retornados das ex colónias portuguesas (Guiné, Cabo Verde, Angola, Moçambique e São Tomé e Príncipe) e mais recentemente, devido a fatores políticos, económicos e sociais, nativos de países do leste da Europa (Roménia, Ucrânia, Moldávia, Rússia) trouxeram para a escola uma nova realidade quer em termos de língua quer de cultura numa “*pluralidade de culturas, etnias, religiões, visões de mundo e outras dimensões das identidades...*” (Moreira, 2001:41). Os alunos imigrantes e suas famílias portam legados culturais e linguísticos que remetem para um conjunto de valores, de hábitos, de comportamentos e que conferem uma identidade própria tornando a sociedade em geral e os contextos escolares em particular, numa diversidade linguística e cultural que coloca desafios a aprendentes e professores na procura de modelos que dotem os alunos de “*mestria para interagir com o real (...) extraindo e produzindo significados através de estruturas linguísticas expressas nas vertentes oral e escrita*” (Sim-Sim, Duarte e Ferraz, 1997:40), e permita a aprendizagem de competências potencializadoras de crescimento linguístico que apontem para mudanças no paradigma educativo.

Remete também para conceitos de multilinguismo, encarado sob diversos pontos de vista, que segundo Souta (1997:93) aponta para a inclusão da diversidade nas práticas pedagógicas criando uma inter-relação entre as diferentes culturas em presença. Contudo, Ramos (2004:239) considera que este processo envolve ruturas e transformações que implicam “*mudanças psicológicas, físicas, biológicas, sociais, culturais, familiares, políticas implicando a adaptação psicológica e social dos indivíduos e das famílias (...) e constitui um processo complexo*”.

A aprendizagem de línguas que incentive os alunos a estudarem mais do que uma língua estrangeira, diferenciando-o do conceito cada vez mais emergente de plurilinguismo, surge nas orientações do Conselho da Europa (2001) perante as questões do multilinguismo, entendida como o conhecimento de várias línguas e “*a experiência pessoal de um indivíduo no seu contexto cultural se expande, da língua falada em casa para a da sociedade em geral e, depois, para as línguas de outros povos (aprendidas na escola, na universidade ou por experiência direta) essas línguas e culturas não ficam armazenadas em compartimentos mentais rigorosamente separados;*

*pelo contrário, constrói-se uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem”* (Conselho da Europa, 2001:23).

Silva (2007:85) refere a ambiguidade do conceito destacando a integração de diversas microculturas na cultura dominante não podendo “*ser separado das relações de poder que, antes de mais nada, obrigam a essas diferentes culturas raciais, étnicas e nacionais a viverem no mesmo espaço*”.

A coexistência de diferentes identidades culturais e linguísticas despoleta tensões, conflitos, dilemas e segundo Mateus, Pereira e Fischer (2008) o não acolhimento da diversidade favorece a exclusão e a desigualdade social dos alunos imigrantes ou falantes de uma língua que não o português.

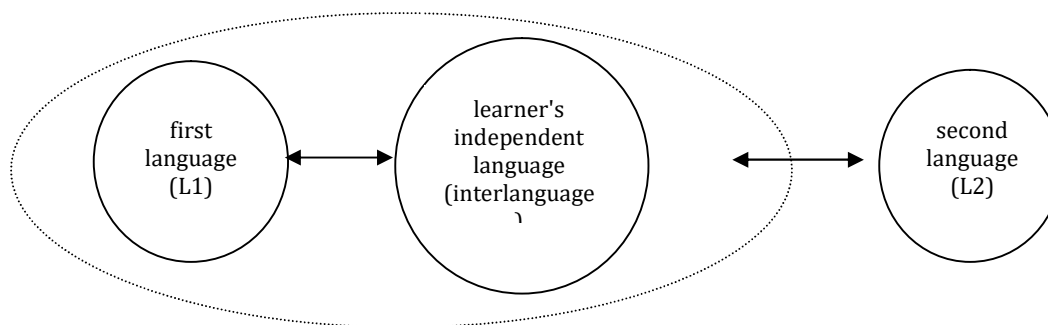
O processo de aprendizagem do português enquanto língua de acolhimento por alunos imigrantes é, segundo Ançã (2004:1) entendida como “*acolhida, refúgio de casa, forte, cidade, praça*” ou ainda referenciada como língua segunda (L2) por adquirida em contexto migratório, de acordo com Aranda Soto e Madkouri (2006: 55).

Considerando a língua como o elo cultural e linguístico que vincula a inserção na sociedade e no contexto escolar, é de vital importância o domínio da estrutura linguística que aliado a fatores como o grau de conhecimento da língua em presença, ritmo de aprendizagem, convivência com falantes nativos, permita a sobrevivência e plena integração de não falantes de português na comunidade. Aprender uma língua implica apreender e compreender a cultura inerente a essa língua e comunidade. Para alguns dos alunos que integram o sistema educativo e cuja língua materna difere do português, esta aprendizagem inscreve-se no conceito de L2.

Ançã (1999:136) refere a este propósito que “*falar e viver em duas línguas e com duas línguas é efetivamente mais enriquecedor, não só em termos linguísticos, pragmáticos ou referenciais, mas sobretudo em termos afetivos*” levando a questionar de que forma deve ser o acolhimento a alunos imigrantes considerando como objetivo principal a integração e medidas de escolarização, de acordo com as características destes alunos e seu nível de proficiência linguística, visando o sucesso escolar.

A aprendizagem de uma língua acontece, geralmente, em contexto escolar, isto é num ambiente formal que abrange vários domínios: lexical, gramatical e pragmático (Ellis, 1985:6) A corroborar a teoria que remete para as similaridades existentes entre a aprendizagem das línguas maternas e estrangeiras, Cook (2001) remete para a coexistência na mesma mente, logo a definição de multicompetência enquadra as

aprendizagens em língua materna (LM) com as da língua segunda (L2), tal como exemplifica na figura seguinte:



De acordo com a figura, o aluno aprendiz de uma língua não materna, permite perceber que é a partir da L2 e dos dados que dispõe, que elabora “*um sistema intermediário em relação ao sistema de referência reconstituindo os diversos sistemas de regras da língua alvo pela elaboração de uma sucessão de estados intermediários aproximativos*” (Frias, 1992:65).

A aprendizagem de uma língua implica, segundo Stern (1983:338) fatores de contexto, de características intrínsecas e das condições em que ocorre a aprendizagem, nomeadamente a exposição à língua e o domínio que apresenta sobre ela, bem como dos objetivos subjacentes à aprendizagem.

Os alunos imigrantes que chegam ao sistema de ensino português apresentam estádios diferentes de conhecimento da língua portuguesa: uns apresentam uma mestria razoável em termos comunicativos e outros evidenciam lacunas quer na comunicação oral e escrita, consoante a exposição perante o uso da língua. De acordo com Ana Oliveira (2010), a maioria dos falantes imigrantes “*são oriundos de países multilingues, como os países africanos, asiáticos ou dos Balcãs*” e com experiências de contacto com várias línguas derivados do processo de migração. Considera ainda a autora citada que a identidade pluricultural e plurilinguística torna os aprendentes com “*um background linguístico considerável sendo potenciais falantes da língua a aprender*” (Oliveira, 2010:35). Na realidade o que se observa aponta para a intenção e predisposição para a aprendizagem da língua poder ser condicionada pela valorização, pela motivação, pela persistência que evidenciam nesse processo que permita atingir uma proficiência linguística propiciador da integração na comunidade de acolhimento.

Aprender português, não se limita à imposição de aprender a língua de escolarização enquanto veículo de comunicação como de maior inserção na sociedade. Zoblina (2004:46) reforça a questão da consolidação das culturas de origem e de

acolhimento para uma integração mais equilibrada e equitativa reforçando a opinião que:

*“(...) a pessoa ao abandonar a sua cultura de origem tem que adaptar-se ao novo contexto cultural que implica três aspetos: (i) a adaptação psicológica; (ii) a aprendizagem cultural (os conhecimentos e as competências sociais que permitem movimentar-se na nova cultura) e (iii) a realização das condutas adequadas”.*

O aspeto mais saliente que se verifica, de forma geral, na aprendizagem de L2, pelos alunos imigrantes remete para um estágio de *exclusão* derivado do desconhecimento de aspetos de estrutura da língua, imprescindíveis para o seu percurso escolar. Também os currículos e as disciplinas que constituem o seu percurso escolar anterior à chegada ao sistema de ensino português colocam entraves, seja pela diferenciação curricular seja pelo desconhecimento de determinados conteúdos. Estas discrepâncias confrontam os professores com programas específicos e com critérios de avaliação pensados para falantes de português, desenquadrados da cultura originária dos alunos evocando situações de desânimo e de ansiedade pelos alunos imigrantes. Existem situações específicas de alunos, cujo contacto com a cultura e história do país de acolhimento é praticamente nula e ainda outras cuja aprendizagem de uma língua estrangeira não apresenta o mesmo enquadramento no sistema educativo português. Esta problemática vivida com bastante preocupação remete para a atenção da procura de soluções complementares que reforcem as lacunas das áreas identificadas como as mais frágeis. O reconhecimento da diferença por si só não faculta a integração de nenhum aluno exigindo uma interação plena e ativa.

Dos dados estatísticos disponibilizados pelo Ministério da Educação verifica-se que existe, em muitos dos agrupamentos, uma maioria significativa de alunos imigrantes oriundos de países africanos de expressão linguística portuguesa mas cuja língua de comunicação com a família e com os seus pares difere do português. Ao integrarem o sistema educativo português e de acordo com o previsto nos documentos orientadores de português língua não materna (PLNM) e pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas é-lhes aplicada uma bateria de testes e posterior enquadramento num dos níveis de proficiência linguística: inicial (A1, A2), intermédio (B1) ou avançado (C1) a partir do qual se planificam os percursos de aprendizagens ponderando-se quais as decisões pedagógicas eficazes, que se projetem num *design* visando um melhor desempenho escolar destes alunos, reflitam a construção do

conhecimento numa perspetiva integradora e holística, rentabilizem os recursos e implementem modelos que envolvam aprendentes e docentes, corporizando as expectativas de ambos.

### **Turma de Acolhimento**

Baseado nas premissas descritas no parágrafo anterior, surge o modelo pedagógico Turma de Acolhimento em desenvolvimento num agrupamento de escolas situado na periferia de Lisboa, que faz parte do Território Educativo de Intervenção Prioritária, que permite encontrar uma resposta eficaz na integração, acolhimento e ensino/aprendizagem da língua de escolarização com a chegada ao sistema de ensino de alunos imigrantes.

Na escola portuguesa coexistem diversos modelos que pretendem dar uma resposta adequada ao perfil linguístico dos alunos de português língua não materna (PLNM), como sejam as turmas de PLNM cuja logística integra apenas alunos de um dos ciclos de ensino e ainda existem turmas designadas “ano zero” cujo objetivo se prende com a aprendizagem básica de conhecimentos da língua para no ano letivo seguinte, os alunos serem integrados em turmas de acordo com o seu ano de escolaridade.

Contudo o modelo Turma de Acolhimento, único em implementação em Portugal, foi projetado de forma a minimizar as lacunas comunicativas que a LM impede na participação em igualdade e oportunidade com os seus pares, com o contexto onde se encontram, nas relações com a comunidade envolvente e dá ênfase à sua nomenclatura: acolher. Acolher os alunos que são inseridos num país culturalmente diferente do seu de origem, balizando o crescer linguístico e pessoal de cada, criando raízes e laços, onde os pequenos nós possam ser atados ou desatados, de acordo com o percurso pessoal de cada é fundamental na conquista dos alunos primeiramente enquanto pessoas.

A maioria dos alunos pertence a meios socio económicos desfavorecidos, com baixos índices de escolaridade, regulares falantes nas línguas maternas e cuja caracterização remete para famílias monoparentais ou numerosas sem elos de parentesco entre si e a quem os alunos estão ao cuidado.

No modelo pedagógico Turma de Acolhimento adotaram-se metodologias e estratégias que consideram, para além das características dos alunos, as suas raízes culturais, idade e maturidade, o estágio de aquisição e de aprendizagem da língua do país de acolhimento.

Os desempenhos ao nível da oralidade, da compreensão e produção apresentam défices por desconhecimento do vocabulário, dos conceitos, da estrutura da língua que obrigam à implementação de estratégias de ensino explícito da língua. Valorizar as aprendizagens da língua, devolve confiança nas suas capacidades de falantes minimizando a insegurança conversacional e a vergonha que sentem inicialmente.

As aprendizagens e a construção conceptual intrínseca ao processo de comunicação assentam na oralidade, balizando-se a integração no novo contexto com domínio progressivo do léxico que lhes permita desenvolvimento da competência discursiva com falantes do mesmo código linguístico, partilhando ideias e formular opiniões e responder adequadamente a questões de modo compreensível e coerente.

Relativamente ao domínio da leitura prioriza-se o desenvolvimento da compreensão leitora através de seleção criteriosa de textos de autor que interrelacionem as aprendizagens e conferem significância ao decodificar, compreender e aprender a ler.

A escrita, que implica uma correta planificação e organização das ideias, envolve processos básicos de expor os seus pensamentos, conhecimentos e saberes, com lógica, coerência articulando-se com as regras da escrita: direccionalidade, fronteira de palavra, caligrafia legível, correspondência grafema/fonema, divisão silábica e translineação e a organização da estrutura da frase.

Estes alunos com níveis de proficiência e de maturação do conhecimento da língua deficitários carecem de um trabalho sistematizado que colmate as lacunas de concordância em género e número, os tempos verbais especialmente os pretéritos, as sílabas complexas, as regras fonológicas, as correspondências grafema/fonema e transcrição dos sons sibilantes.

A integração de alunos imigrantes em modalidade de acolhimento acontece em qualquer momento do ano letivo e apresenta-se enquanto complementaridade da ação educativa (aprendizagem de português L2), pensada globalmente do ponto de vista social (integração na comunidade envolvente) e cultural (no respeito pelo outro, seus valores, crenças e hábitos culturais). Permite uma abordagem analítica e interativa não desligada nem segmentada das situações educativas, mas convergente com as



finalidades e interesses subjacente ao acolhimento destes alunos. Ser um referencial e uma ponte conducente ao sucesso escolar, é uma das metas deste modelo que acolhe alunos dos três níveis de ensino, com idades compreendidas entre os 9 e os 17 anos, com nacionalidades diversas. Este modelo iniciou-se em 2011/2012 e foi sofrendo alterações na sua logística e organização. Nos dois primeiros anos acolheu cerca de seis alunos essencialmente do 2º ciclo onde se abordavam apenas os conteúdos curriculares numa lógica de explicação e apoio às dificuldades de compreensão referenciadas pelos professores da disciplina de língua portuguesa. Posteriormente e a partir de 2013/2014 estendeu o seu campo de ação aos alunos dos três ciclos de ensino básico procurando dar resposta quer às aprendizagens de português L2 quer à adequada integração no meio, com os seus pares minimizando situações de desconforto e mal estar.

Em 2013/2014 frequentaram a turma de acolhimento nove alunos de 1º ciclo de ensino básico, dois de 2º ciclo de ensino básico e seis de 3º ciclo de ensino básico. Deste conjunto de alunos, oito eram oriundos de Cabo Verde, um da República Popular da China, um da Ucrânia, seis da Guiné Bissau e um de São Tomé e Príncipe. No ano letivo de 2014/2015 a turma de acolhimento acolheu vinte e um alunos, dos quais oito de 1º ciclo do ensino básico, onze de 2º ciclo de ensino básico e dois de 3ª ciclo de ensino básico, sendo oito alunos naturais da Guiné Bissau, oito de Cabo Verde, três de S. Tomé e Príncipe e um da Ucrânia.

A frequência da turma de acolhimento está organizada em tempos horários de acordo com os ciclos de ensino a que os alunos pertencem, isto é, os alunos do 1º ciclo de ensino básico (que engloba do 1º ao 4º ano de escolaridade) frequentam este modelo duas manhãs por semana e no restante tempo estão inseridos nas suas turmas de ensino regular. O horário da Turma de Acolhimento prevê duas tardes e uma manhã para os alunos de 2º ciclo de ensino básico (5º e 6º anos de escolaridade) e de 3º ciclo de ensino básico (7º, 8º e 9º ano de escolaridade) que, num dos blocos de português de noventa minutos que constituem a sua mancha horária, saem das suas turmas e frequentam este modelo pedagógico. No restante tempo letivo mantém-se nas turmas e disciplinas que constituem o seu currículo de ensino regular.

Os alunos são sinalizados para a frequência desta turma pelos professores das turmas de ensino regular no caso do 1º ciclo de ensino básico e pelos diretores de turma no caso dos 2º e 3º ciclos de ensino básico. Podem ainda ser sinalizados pelo órgão de direção ou detetados no ato de inscrição e/ou matrícula alguns indicadores (não falantes de língua portuguesa ou falantes pouco profícuos) que permitam ao funcionário da

secretaria responsável pelo setor de alunos canalizar as suas percepções para o órgão de gestão e/ou para a docente da Turma de Acolhimento.

### **Formação de professores: que perfil docente para lecionar Português L2?**

Se por um lado se equaciona o modelo Turma de Acolhimento, por outro, percecionam-se, a partir dos discursos dos docentes, as suas conceções sobre a metodologia mais adequada ao ensino de português L2 e quais as necessidades de formação.

Elaborou-se e aplicou-se um inquérito *online* a nível nacional, dirigido a professores dos três ciclos de ensino básico e do ensino secundário, como objetivo de percecionar quais os modelos pedagógicos de acolhimento a alunos imigrantes, de que forma se processa a aprendizagem de português L2 e qual o perfil docente que os inquiridos entendem mais adequado para lecionar com este perfil de alunos. Os domínios contemplados nos inquéritos abrangiam, para além dos dados profissionais: área de formação, tempo de serviço, habilitações e situação profissional, a caracterização dos contextos onde existem alunos imigrantes, a conceção que os professores têm sobre os modelos de acolhimento e de integração de alunos imigrantes, as vantagens e desvantagens que podem apresentar e quais os saberes e critérios que consideram os mais adequados para o desempenho desta função.

Da análise das respostas dos dados apurou-se que num universo de 104 respostas 75% dos inquiridos indicam experiência no ensino de PLNM, 17% em português L2 e apenas 13% em português LE, assinalando ainda sessenta e um sujeitos não terem qualquer formação específica no ensino de alunos imigrantes.

Do universo abrangido apenas dezoito professores responderam terem formação em ensino de português L2. A formação foi realizada na licenciatura, em ações de formação de curta ou média duração, tanto presenciais como em ensino à distância. O nível de formação pode ou não conferir grau, indicando alguns terem tido essa formação em mestrado e doutoramento. Referem-se ainda a outras situações destacando prática pedagógica de ensino a alunos não falantes de português por terem incluídos nas suas turmas alunos com este perfil e não terem formação para esse desempenho.

A maioria dos sujeitos sem formação específica na área da multiculturalidade (44%), reporta para as questões da pedagogia e das metodologias que incorporaram a sua formação inicial, contínua.

Os docentes apontam o processo de ensino e aprendizagem de português L2 como múltiplos desafios do dia a dia nas salas de aula perante alunos não falantes de português que carecem de integração na língua de escolarização.

Utilizam metodologias que implementaram pela aprendizagem na frequência de ações de formação ou de cursos de média e longa duração que os dotou de instrumentos passíveis de adequar ao público com este perfil. Afirmam também que experiências práticas de convivência com outras pessoas e outras culturas lhes permite abordagem multicultural e plurilinguística.

Entendem que preconceitos, a falta de flexibilidade perante outras culturas e até o desconhecimento destas, aliados à falta de formação inicial ou contínua específica, pode condicionar o trabalho a desenvolver com os alunos imigrantes. O elevado número de alunos por turma, os diversos estilos e ritmos de aprendizagem dificultam a abordagem individual e particularizada a cada sujeito e a integração no grupo.

Relatam que experiências em curso com a formação de turmas de ensino de português língua não materna podem ser condicionadores de aprendizagem se a prática docente for de indiferença à integração de alunos imigrantes, cuja tendência a desistir perante as dificuldades é acentuada, ou pode ser facilitadora se existir uma prática individualizada e interação real com o grupo, no modo como são acolhidos e valorizados.

Os docentes apontam como grande lacuna que a formação de professores não englobe formação específica na área da multiculturalidade e que a falta de conhecimentos técnicos condicionam o processo e o desenvolvimento de competências para o ensino e a aprendizagem do português como língua não materna. Sem formação complementar a procura de soluções perante os desafios de ensinar português como segunda língua, pode tornar-se penoso, levar ao desânimo e à desistência. Uma prática imposta que remeta para a subversão dos pressupostos desejáveis de execução face aos pressupostos teóricos, a não adequação do ensino, a indiferença à diferença constituem-se obstáculos à integração dos alunos no contexto.

Os professores destacam que a escolha do docente com perfil adequado seja na vertente relacional seja nas competências científicas e pedagógicas é determinante para o sucesso no processo de ensino/aprendizagem destes alunos. Apontam ainda que se

torna difícil, perante as soluções perspectivadas nalguns contextos, dar continuidade ao trabalho com alunos imigrantes, devido a alterações derivadas do concurso de colocação de docentes nas escolas que mobiliza este grupo e impede a fixação de professores conhecedores do meio e do contexto.

Os docentes referem que os fatores facilitadores de acolhimento a alunos imigrantes relacionam-se com o ambiente escolar e o enquadramento na realidade que os rodeia, sendo desejável que a sua integração em turmas específicas, previstas na legislação constituídas por dez alunos e de acordo com os níveis de proficiência linguística permitam a abordagem dos conteúdos de acordo com os conhecimentos prévios e com flexibilidade na gestão do currículo.

Destacam que as atividades a desenvolver considerem as expectativas dos alunos e que o clima relacional seja afetivo sentindo que há quem se preocupe com eles e que os incentive na procura de conhecimento para serem cidadãos devidamente integrados na sociedade que os acolhe. Uma visão da escola mais humana, assente na valorização das diferenças, na cooperação, na partilha, na tolerância e na comunicação permite a vivência de relações interpessoais preciosas.

A existência de um ano zero que balizasse o domínio correto, progressivo e eficiente da língua portuguesa é algo desejável pelos professores mas não previsto no sistema de ensino português em conjunto com autonomia na elaboração de currículos adequados a este tipo de público. Os desafios que se colocam a docentes e a alunos são exigentes pelo investimento que provocam a ambos os intervenientes quer na reorganização das turmas e da carga horária, quer pela necessidade de adaptação a estratégias de ensino de acordo com a diagnose das competências linguísticas dos alunos perante a desmotivação de aprendizagem de uma nova língua.

A dificuldade é acrescida pela exigência de uma dupla aprendizagem a da língua de escolarização e os conteúdos curriculares, muitas das vezes desajustados da realidade de onde provém obrigando a repensar o modelo de integração.

O sistema de ensino, segundo as opiniões recolhidas, não se encontra preparado para a integração destes alunos, os currículos das diferentes disciplinas não são pensados para integrar alunos imigrantes falantes ou não de português, não respeitando a diversidade nem proporcionando uma educação baseada em ofícios, apesar de existirem cursos de educação e formação vocacional (VOC) que habilitam com equiparação ao 9º ano de escolaridade os alunos que evidenciam maiores dificuldades na compreensão da língua e da cultura de escola e na adaptação ao meio. Estes cursos de educação e

formação vocacional são concebidos de acordo com as ofertas que as escolas entendem mais adequadas ao público, desde cursos para técnicos comerciais a auxiliares de assistentes operacionais. Para que a escola deixe de ser um tormento para alguns é necessário prepará-los para aprenderem a partir das suas capacidades, valorizando os progressos adequando o programa e instituindo modelos de resposta pedagógica como a turma de acolhimento, especificando os procedimentos a ter com este público aprendente.

Há docentes que indicam a necessidade de se ponderar a criação, na União Europeia, de um Quadro Europeu de Conteúdos ou de competências por nível de ensino que provoque mudanças estruturais aos níveis macro, meso e micro que vise a integração do aluno e a adaptação da escola à unicidade de cada aluno. Os desafios que se colocam no acolhimento e integração de alunos não falantes de português são grandes, há falta de informação sobre o novo sistema de ensino, existem protocolos desajustados, os recursos humanos e materiais escassos, devido a contenções orçamentais, podendo resultar em dramáticos custos sociais.

O acolhimento a alunos imigrantes não deve ser diferenciado dos restantes alunos mas é preciso atentar aos aspetos linguísticos valorizando-se as representações prévias de cada e a importância de aprenderem com o erro como fator inerente ao processo de aprendizagem. Noutros casos os docentes referem a existência da turma de acolhimento para os alunos que não sabem falar nada de português, onde para além da aprendizagem da língua se acolhe, integra e insere o aluno no contexto escolar e na sociedade envolvente.

Relativamente aos critérios que presidam à escolha do professor para desenvolver o seu trabalho com estes alunos, os professores indicam vários pressupostos que se estariam na base de um perfil profissional. Assim segundo a recolha de opiniões, o professor de português L2 seria alguém : a) com conhecimento da língua materna dos alunos e alguns conhecimentos de psicologia; b) disponíveis para acolher as diferenças, tolerantes, pacientes e sensíveis mas também reflexivos na procura de soluções de integração e de aprendizagem; c) com formação científica específica e gosto em comunicar; d) com espírito de abertura a outras culturas, empenhados, persistentes e com gosto pela sua profissão; e) que gostassem de desafios, motivados e cientes da grande carga de burocracia inerente à situação; f) com experiência no ensino de línguas estrangeiras ou com trabalho específico com alunos estrangeiros; g) com condições de aplicação dos pressupostos teóricos adquiridos quer nas formações quer na

prática, com permeabilidade e tempo na delineação de metas e objetivos a atingir; h) gosto em trabalhar com este tipo de alunos que favoreçam a integração e a multiculturalidade, i) culto, empenhado e com informação de base sobre a língua portuguesa, a didática de ensino a falantes de outras línguas; j) que lecionasse e investigasse na procura de estratégias e metodologias de ensino mais assertivas para este tipo de aprendentes; k) que visse esta responsabilidade como uma oportunidade e não como uma ameaça, que seja capaz de se “outrar” isto é tirar partido da perspetiva do outro, adequando a sua intervenção ao grupo e promovendo a observação e “manipulação” da língua; l) que coloque o ensino numa perspetiva educação/aprendizagem global e não se centre exclusivamente nos momentos de avaliação externa; m) que tenha um coração do tamanho do mundo, aberto à diversidade e com um dom especial para lidar com estes alunos; n) que envolva os alunos na planificação e avaliação das aprendizagens, desenvolvendo uma autêntica comunidade de aprendizagem; o) docentes que já tenham sido emigrantes e estejam atentos à transição de modelos diferentes de sistemas de ensino; p) alguém que para além de ser um bom profissional tenha tido experiência de voluntariado noutros países e que tenha vivido positivamente experiências de imigração; q) que tenha o perfil definido nos documentos programáticos em vigor para o ensino de PLNM e cuja ação pedagógica seja respeitada pelo órgão de gestão da escola; r) quem se queira voluntariar para essa tarefa ao invés de ser atribuída aos docentes com menos experiência na profissão ou no contexto; s) profissional, flexível, paciente, persistente, motivador, gerador de empatia, com formação na área, ou seja o perfil que todos os docentes deviam ter.

### **Notas conclusivas**

A preocupação subjacente a este estudo é tripla. Por um lado a compreensão e a promoção de uma forma de acolher e integrar que motive as aprendizagens dos alunos com dificuldades na aprendizagem de uma língua diferente da sua língua materna, noutra realidade social diferente da sua cultura de origem, propulsora de um desenvolvimento global harmonioso e equilibrado que predisponha para as aprendizagens escolares.

Por outro lado a necessidade de promoção e da aquisição de conhecimento linguístico que integre a aprendizagem de léxico, de estrutura de frase e concordância

nominal e flexão verbal (tempos e aspeto) que estimule as aprendizagens e o gosto dos alunos imigrantes em aprender português L2 atribuindo significância às aquisições e impeça o abandono do sistema de ensino.

Focalizando a aprendizagem de português L2, como veículo de comunicação no contexto formal e nas interações em sala de aula, nomeadamente no modelo de turma de acolhimento pelos alunos imigrantes, ponderam-se propostas de intervenção educativa e colocam-se questões: qual o modelo educativo que melhor permita a compreensão do referencial educativo que este público carece? De que modo se constrói e se apropriam do conhecimento linguístico, como o aplicam em situação formal e, quais as representações que os alunos imigrantes têm sobre este modelo de aprendizagem de português L2?

E ainda a perceção de dinâmicas e envolvimento que validem critérios de perfil docente o mais adequado a este desempenho e que todos estes pressupostos concorram para a mudança de paradigma educativo. Neste âmbito colocam-se algumas questões: de que forma a formação inicial e a formação contínua dotam os docentes de conhecimentos que lhes permita desenvolver a sua ação pedagógica com estes alunos? Quais os critérios a considerar como pertinentes na seleção de professores para o desempenho desta função? Quais os modelos e estratégias consideram como os mais adequados no processo de ensino/aprendizagem da língua de escolarização com os alunos imigrantes?

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ANÇÃ, Maria Helena (2006) “Entre língua de acolhimento e língua de afastamento”. In: XIII ENDIPE, 23-26 Abril 2006, Recife, Universidade Federal de Pernambuco (CD-ROM), 2006a.

GROSSO (org.), Maria José (2008) Português Língua Segunda e Língua Estrangeira - da (s) Teoria(s) à(s) Prática(s). Lisboa: LIDEL – Edições Técnicas, Lda.

MATEUS, Maria Helena Mira; Fausto Caels & Nuno Carvalho (2008) "O ensino do Português em contexto multilingue". Encontro da APL sobre Português Língua Não Materna.

Parracho, S. & Sousa, O. C. (2012) Texto literário e ensino de português L2. In Garcia Benito, A. & Ogando Gonzalez (2012) . In Actas do II Encontro Internacional SEEPLU: difundir la Lusofonia) (p.276-305). Cáceres: SEEPLU, CILEM ; LEPLL

SOUSA, O.C. (2015) Textos e contextos. Lisboa: Formalpress.

TINOCA, L.; REIS, P. & ROLDÃO, M.C. (2014). The impact of teachers with graduate degrees in portuguese school system. EARLI sig Teaching and Teachers Education Conference.